

DOCUMENT RESUME

ED 162 509

FL 009 709

AUTHOR Butzkamm, Wolfgang
 TITLE Fremdsprachenunterricht als Kommunikationsprozess
 (Foreign Language Teaching as a Communicative
 Process). Language Centre News, No. 1. Focus on
 Spoken language.
 INSTITUTION Jyväskylä Univ. (Finland). Language Center.
 PUB DATE 78
 NOTE 19p.
 EDRS PRICE MF-\$0.83 HC-\$1.67 Plus Postage.
 DESCRIPTORS *Classroom Communication; *Communication Skills;
 *Communicative Competence (Languages); *Language
 Instruction; Pattern Drills (Language); Second
 Language Learning; *Speech Communication; Teaching
 Methods

ABSTRACT

Teaching, as a communicative process, ranges between purely message-oriented communication (the goal) and purely language-oriented communication (a means). Classroom discourse ("Close the window", etc.) is useful as a drill but is also message-oriented. Skill in message-oriented communication is acquired only through practice in this kind of communication which must also be felt as if it were real-life conversation. Language-oriented communication is an indispensable preparation for message-oriented communication. Pattern drills, now in some disrepute, are useful as a bridge between the given text and free dialogue. (An example, from the cartoon series "Peanuts," is given.) Giving natural feeling to the utterance with natural intonation, gesture, and facial expression, represents a real transition from given text to free conversation. (Practical suggestions for teaching are given.) The quality of communicative ability that is achieved depends upon the content. This should deal with matters of concern to the students or their friends, such as school difficulties, and with problems faced by humanity in less-favored areas. (WGA)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

Wolfgang Butzkamm
Pädagogische Hochschule Rheinland
Seminar für englische Sprache
und ihre Didaktik
Aachen

FREMSPRACHENUNTERRICHT ALS KOMMUNIKATIONSPROZESS

In diesem Beitrag möchte ich nicht, wie beim Thema Kommunikation vielfach üblich geworden, in die Begriffe "linguistische Kompetenz" und "kommunikative Kompetenz", in die Sprechaktphilosophie oder in die Kommunikationstheorie Watzlawicks einführen, und sie hernach im Hinblick auf eine sog. Pragmadidaktik auswerten. Stattdessen möchte ich von dem Konzept der Didaktisierung, d. h. der Umsetzung ursprünglich unterrichtsfremder Theoriestücke für die Belange des Lehrens und Lernens abrücken und die Perspektive des Unterrichts als eines ständigen Kommunikationsprozesses auf der Grundlage analysierter Unterrichtswirklichkeit konstruktiv entfalten. Mit diesem eigenständigen didaktischen Ansatz hoffe ich, ohne theoretischen Verlust verständlich zu bleiben und auf der Hut zu sein gegen die Annassung der Theorie, die Welt noch einmal zu erschaffen.

1. Ich möchte mein Thema in fünf Thesen entwickeln¹. Meine erste These lautet: Unterricht als Kommunikationsprozess lässt sich auf der Achse sprachbezogen-mitteilungsbezogene Kommunikation einstufen.

Momentaufnahme aus einer Deutschstunde an einer finnischen Gesamtschule, Anfang des 2. Lehrjahrs. Der Lehrer übt einen Basisdialog ein, in dem der Satz vorkommt: "Ich bin ein Durchschnittsschüler in einer Durchschnitts-

1) Drei dieser Thesen habe ich schon auf einem Vortrag auf der Tagung des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache, Mainz 1977, vorgestellt. Der Vortrag wird demnächst in einem von D. Eggers edierten Materialienband erscheinen.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

*Language Centre News,
Univ. of Syracuse*

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

ED162509

FL0097709

schule". Als erstes Teillernziel ist angestrebt, dass die Schüler den vorgegebenen Dialog mit verteilten Rollen ohne Textvorlage so sprechen können, als ob es sich um ein spontanes, natürliches Gespräch handele. Das Ziel ist ohne konzentriertes, imitatives Üben nicht zu erreichen. Der Lehrer spricht den Satz vor, einzelne Schüler wiederholen, bleiben stecken, der Lehrer wiederholt einen Teilsatz, isoliert schliesslich das schwierige Wort "Durchschnittsschüler", spaltet auch das noch auf und lässt das Wort "Durchschnitt" wiederholen, bis er wieder zum ganzen Satz zurückkehrt, der auch einmal von der Klasse im Chor nachgesprochen wird. Etwas später fragt der Lehrer den Inhalt des gerade imitativ erarbeiteten Textes ab: Wer unterhält sich miteinander? Welche Antwort gibt Lucie darauf? usw.

Ist das, was hier geschieht, fremdsprachliche Kommunikation? Die Didaktik hat das bisher verneint. Im ersten Fall handele es sich einwandfrei um eine kommunikationsvorbereitende Nachsprechübung, und was darauf folge, sei allenfalls Scheinkommunikation. Der Lehrer stelle ja keine "echten" Fragen, da er die Antworten schon kenne, er wolle nur prüfen, ob die Schüler ihn auch verstehen bzw. die Antworten sprachlich produzieren können. Und dennoch besteht gar kein Zweifel, dass hier Sprache gebraucht wird, um "einer dem anderen etwas mitzuteilen über die Dinge" (Platon, zit. bei Hörmann 1970, 21). Unser Beispiel ist mithin ein Fall von Kommunikation und die Fremdsprachendidaktik befindet sich heute in einer ähnlichen Lage wie M. Jourdain in der Molièreschen Komödie, der plötzlich erfährt, dass er sein ganzes Leben lang Prosa gesprochen habe, ohne es zu wissen. Wir haben also im Unterricht schon immer fremdsprachliche Kommunikation betrieben, nur: die Schüler teilen hier einander nicht mit, dass sie in der Tat Durchschnittsschüler seien, sondern sie zeigen einander, vor allem aber dem Lehrer, ob bzw. wie weit sie instande sind, dieses Stück Sprache zu verstehen, artikulieren und intonieren. Ich nenne diesen im Fremdsprachenunterricht vorherrschenden Typ von Kommunikation sprach-

bezogen (medium-orientated). Entscheidendes Bestimmungskriterium ist die Sprecherabsicht: ist eine Äusserung primär darauf gerichtet, kundzutun, dass die Äusserung als solche sprachlich gelingt und wie gut sie sprachlich gelingt, ist sie sprachbezogen. Dominiert eine andere Absicht - all' die verschiedenen Absichten, die wir mit unserem Sprechen verbinden können, werden sich wohl nie erschöpfend auflisten lassen - spreche ich von mitteilungsbezogener Kommunikation (message-orientated communication). Da unsere Absichten oft nicht eindeutig sind und wir in unserem Sprachhandeln oft mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen und unsere Nebenabsichten und Hintergedanken haben können, handelt es sich hier nicht um zwei Begriffe, die das unterrichtliche Kommunikationsfeld in zwei getrennte, einander nicht überschneidende Sektoren vollständig aufteilen, sondern eher um eine Dimension, auf der verschiedene Episoden im didaktischen Kommunikationsprozess ganz unterschiedliche Orte einnehmen können. Aus Zweckmässigkeitsgründen empfiehlt es sich, diese Dimension in fünf Bereiche einzuteilen:

eindeutig sprachbez.	vorwiegend sprachbez.	Mischformen	vorwiegend mitteilungs- bezogen	eindeutig mitteilungs- bezogen
-------------------------	--------------------------	-------------	---------------------------------------	--------------------------------------

Das Nachsprechen und Abfragen von Regeln, Vokabeln und Inhalten, die allen geläufig sind bzw. sein müssten, ist gewöhnlich eindeutig sprachbezogen. Eine auf diese Fragestellung ausgerichtete Unterrichtsanalyse zeigt jedoch, dass auch eine Nachsprechübung mitteilungsbezogene Elemente enthalten kann: Der Lehrer fordert bewusst einen Schüler zum Nachsprechen auf, der sich gerade abgewandt hat und auf irgendeine Weise nicht an der Übung beteiligt ist. Der Lehrer will also nicht nur wissen, ob gerade dieser Schüler die sprachliche Aufgabe bewältigen kann, sondern verbindet damit auch die Absicht, den Schüler am Übungsgeschehen zu beteiligen und ihm möglicherweise eine verkappte Rüge zu

erteilen. Auf der Empfängerseite wird dann dieses Manöver auch durchschaut und die unterschwellige Absicht erkannt: der Schüler spricht vielleicht unwillig oder zu eilfertig nach wie jemand, der sich ertappt fühlt. Glauben wir eine solche Komponente in dem die Äußerung motivierenden Gesamtkomplex zu entdecken, so ist selbst die Aufforderung zum Nachsprechen nicht eindeutig, sondern vorwiegend sprachbezogen einzustufen. Das Beispiel zeigt auch, dass die Dimension sprachbezogen-mitteilungsbezogen nicht mit einer Skala identisch ist, auf der die verschiedenen Freiheitsgrade einer Äußerung abgesteckt werden. Die völlig determinierte Äußerung, wie sie beim Nachsprechen gegeben ist, muss nicht immer zugleich rein sprachbezogen sein. Wenn wir wirklich wissen wollen, was sich kommunikativ ereignet und wie Verständigung scheitert oder zustandekommt, müssen wir solche Nuancierungen erfassen.

Wie wäre nun aber ein Redeaustausch einzustufen, in dem sich beispielsweise der Referendar, der neu in eine Klasse kommt, etwa nach Herkunft, Alter, Zahl der Geschwister seiner Schüler erkundigt? Wir haben uns zu fragen, ob er einfach darauf aus ist, seine Schüler zum Sprechen zu bewegen, vielleicht sogar die Reproduktion ganz bestimmter und vorher dargebotener Wörter und Wendungen im Auge hat, oder ob ihn die tatsächlich gegebenen Auskünfte primär interessieren und er einen Augenblick lang aus einer - eng verstandenen - Rolle des Sprachlehrers herausgeschlüpft ist und ein Gespräch von Person zu Person entsteht. Schwierigkeiten bei der Einstufung ergeben sich weiterhin dadurch, dass der Lehrer sprachbezogen agieren kann, der Schüler aber ein weitergehendes Interesse an seiner Person und seinen Verhältnissen unterstellt und umgekehrt, d.h. es gibt eine Unstimmigkeit zwischen Meinen und Verstehen, Sender und Empfänger. Die heuristische Fruchtbarkeit der eingeführten Begriffe erweist sich dort, wo man plötzlich entdeckt, dass sich in einem äußerlich homogenen, gleichförmigen Unterrichtsabschnitt der didaktische Kommunikationsprozess auf der Achse sprachbezogen-mitteilungsbezogen mehrfach verschiebt.

Der Lehrer erfragt relativ mechanisch und gleichgültig die Zahl der Geschwister, bis er plötzlich erfährt, dass jemand ein Dutzend Geschwister hat. Sein Interesse ist erwacht, die Mitschüler horchen auf, man will wissen, wie es in einer so grossen Familie zugeht. Ein solches Frage-und-Antwort-Spiel kann sowohl primär sprachbezogene wie primär mitteilungsbezogene Elemente enthalten und natürlich auch Mischformen, in denen keine bestimmte Absicht als dominant erkennbar ist. - Eindeutig mitteilungsbezogen sind u. a. Aufforderungen des Lehrers wie, die Fenster zu schliessen, die Bücher aufzuschlagen usw., die das sprachbezogene Übungsgeschehen begleiten oder erst in Gang setzen, sowie auf Schülerseite etwa das Unterbrechen einer Übung durch Nachfragen oder Einwendungen, das Aufmerksam-machen auf Fehler oder irgendwelche Missstände, das Einbringen eigener Unterrichtsvorschläge. Gemeint sind also alle Formen des Kommunizierens, die der Unterrichtsorganisation und der Verständigung in der Klasse dienen und die oft als classroom discourse bezeichnet werden. Mit dieser Dimension gelingt es, Annäherungsgrade an das, was wir gewöhnlich unter natürlicher Sprachverwendung ausserhalb einer Sprachlehrsituation verstehen, zu beschreiben. Sie kann durch eine Skala, die das kommunikative Geschehen zwischen den Polen determiniert (syntaktisch-morphologisch-lexikalisch - intonatorische Vorgabe einer Äusserung) und frei einstuft, sinnvoll ergänzt werden. Reine mitteilungsbezogene Kommunikation entspricht unserem natürlichen Sprachgebrauch, in dem wir die Sprache für die tausendfältigen Zwecke unseres Tuns und Handelns einsetzen. Sie wird zumeist, aber nicht notwendigerweise, mit einer völlig freien Äusserung identisch sein, bei der es in das Belieben des Sprechers gestellt ist, was er sagt, wie und mit welchen Worten er es sagt, wann er etwas beiträgt und an wen er sich dabei wendet.

2. Meine zweite These lautet, allgemein formuliert: Was immer auch als anzustrebendes Endverhalten eines Sprachlehrgangs bestimmt wird, dieses Endverhalten selbst muss im Lehrgang ausgiebig und immer wieder geübt werden. Fachspezifisch

formuliert: Gilt das Lehrziel, Schüler in die Lage zu versetzen, ausländische Zeitungen zu lesen und zu verstehen, muss diese Tätigkeit im Kurs selbst häufig geübt werden. Oder: Gilt das Lehrziel, Schüler in die Lage zu versetzen, sich im Alltag des Auslandes mündlich zu verständigen, müssen entsprechende rein fremdsprachige Situationen auch im Lehrgang häufig geübt werden. Mit anderen Worten: Die Fähigkeit zur mitteilungsbezogenen Kommunikation muss u. a. durch häufiges mitteilungsbezogenes Kommunizieren selbst ausgebildet werden.

Man kann diesen Grundsatz gedächtnispsychologisch begründen, indem man darauf verweist, dass die Bedingungen für das Erinnern optimal sind, wenn sie den Bedingungen, unter denen das Material eingeprägt wurde, entsprechen. Der Schüler ist am besten auf das Vokabelabfragen vorbereitet, der beim Lernen die Situation im Unterricht, die Art und Weise, wie der Lehrer Vokabeln abfragt, möglichst genau kopiert.

Eine fertigkeitpsychologische Begründung ergibt sich aus der allgemein bekannten Tatsache, dass man Fertigkeiten durch ganzheitliches Ausüben der Fertigkeit selbst erwirbt, also Skifahren durch Skifahren und Klaviersonaten spielen durch Klaviersonaten spielen, und somit auch Kommunikation durch Kommunikation. Mein Eindruck ist, dass gegen dieses Prinzip häufig verstossen wird. Mancher Fremdsprachenunterricht liesse sich mit dem Wort beschreiben, das der Dramatiker Hochhuth auf die von ihm offenbar wenig geliebte Zunft der Kritiker anwendet: "Nie etwas sagen, nur immer nachsagen ... bis Nachsagen zum Haupttrieb wird". Man bedenke, dass auch Übungsformen, in denen der Schüler relativ frei und selbständig formulieren muss, wie die Bildgeschichte oder die Nacherzählung, keine mitteilungsbezogene Kommunikation darstellen. Der Unterricht in Deutschland und im Ausland, in dem ich hospitieren konnte, bewegte sich überwiegend im Bereich vorgestanzter Übungsformen, die dem Lehrer mehr Sicherheit geben können als ein Gespräch, das nicht durchplanbar ist und unerwartete

Wendungen bringen kann. Man sollte nicht vergessen, dass das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit, nach Freiheit von Angst und Furcht - in Maslows bekannter Hierarchie das grundlegende geistig-seelische Bedürfnis des Menschen, das unmittelbar nach den absolut notwendigen körperlichen Bedürfnissen reagiert - auch für den Lehrer gilt.

Noch andere Gründe mögen mitspielen. In Finnland konnte ich drei Deutschstunden besuchen, Lehrproben, die von Referendaren (Auskultanten) gehalten wurden. Jedesmal stand ein Lehrbuchtext im Mittelpunkt. Jedesmal versuchte der Referendar aus dem Üblichen (und wohl auch notwendigen) Abfragen des Textinhalts auszubrechen, jedesmal wurde es ihm von der Klasse verwehrt. Im ersten Text lässt ein Medizinprofessor einen Studenten beim Examen durchfallen. Schliesslich kommt die Frage des Referendars an die Kinder: "Ihr habt auch Prüfungen. Sind die schwer?" Schweigen ringsum. Schliesslich sagt einer "ja". Der Referendar gibt auf und macht weiter im Text. Im zweiten Text macht eine Familie Ferien im Hotel. Männer, Frauen und Kinder vergnügen sich dabei auf verschiedene Weise. "Ihr habt auch Ferien", fragt der Lehrer, "was ist dir da wichtig?" Schweigen ringsum. Der Lehrer gibt noch nicht auf, hakt nach: "Was denkst du?" und ruft schliesslich jemand namentlich auf. Der, langsam, aber bestimmt: "Ich denke nichts". Alles lacht, der Lehrer macht weiter im Text. Im dritten Text kauft die Lehrbuchfamilie im Supermarkt ein, um die nötigen Zutaten für bestimmte Speisen zu besorgen. Der Lehrer fragt nach den Namen von Speisen und Gerichten, die im Text vorkommen, und schliesslich: "Was ist dein Lieblingsgericht?" Keine Reaktion, der Lehrer geht zurück zum Lehrbuchtext.

Hier mag die besondere Mentalität der Finnen im Spiele sein, die Brecht, der ein Jahr im finnischen Exil zubrachte, ein Volk nannte, "das in zwei Sprachen schweigt." Das Problem der unterschiedlichen völkischen Mentalitäten kennt man besonders in den Deutschkursen der Auslandsämter, in denen die Nationalitäten oft bunt gemischt sind. Auch die Tatsache der vielen Zuhörer - die Referendargruppe, der

Betreuungsdozent und der auswärtige Besucher - kann einen hemmenden Einfluss ausgeübt haben. Von grösserer Wichtigkeit scheint mir jedoch ein dritter Faktor zu sein: die Klasse muss gespürt haben, dass die Fragen nach ihren persönlichen Vorlieben und Verhältnissen nicht ernst genug waren. Die Referendare waren einfach zu sehr mit sich selbst und ihrer Lehrprobensituation beschäftigt, als dass sie eindeutig mitteilungsbezogen hätten agieren können. Vielleicht hatten Klasse und Referendar auch nicht genügend Zeit miteinander gehabt, so dass sich ein persönliches Interesse aneinander hätte entwickeln können. Paralinguistische und nonverbale Begleitmerkmale können den primär sprachbezogenen Charakter einer Äusserung deutlich machen: z. B. wenn der Lehrer die scheinbar persönliche Frage im gleichen Tonfall wie eine Vokabelfrage stellt oder wenn er verbal Interesse an der Person des Schülers bekundet, andererseits aber dessen Namen vom Sitzplan ablesen muss. Es zeigt sich hier, dass Fremdsprachenunterricht mehr ist als das bloss Vermitteln eines neuen Informationssystems an sog. Adressaten. Wir übermitteln nicht bloss ein Trägersystem von Informationen und Inhalten, sondern liefern dabei auch schon die Inhalte mit und stehen als Kommunikationspartner in vielfältigen persönlichen Beziehungen zueinander.

3. Der Grundsatz, dass der Unterricht viel Zeit für die ganzheitliche Zielhandlung selbst, in unserem Fall die mitteilungsbezogene Kommunikation, zur Verfügung stellen muss, bedeutet nicht, sprachbezogene Kommunikation sei von Übel. Deshalb lautet meine dritte These: Sprachbezogenes Sprechen bereitet mitteilungsbezogene Kommunikation vor und ist in dieser Funktion unentbehrlich. Ein Fehler ist es, in lauter Vorbereitungen stecken zu bleiben; ein anderer, gänzlich unvorbereitet ins Sprachbad zu tauchen; der Umgang ist gewiss. Auch die These vorbereitenden, schwierigkeitsreduzierenden, einzelheitlichen Übens ist fertigungspsychologisch untermauert. Wer Sonaten vortragen will, muss auch Tonleitern üben oder rechte und linke Hand getrennt

üben. In den Worten Johann Gottfried Herders: "Denn auch in der Kunst seine Sprache zu brauchen fällt der Meister so wenig vom Himmel als in der Tonkunst. In dieser müssen die Finger, in jener die Organe geübt werden, zusamt den Seelenkräften ..." Die methodische Kernfrage ist, wie es gelingen kann, diese vorbereitenden Phasen so schnell wie möglich hinter sich zu bringen, so dass die Schüler genügend Sicherheit und Selbstvertrauen verspüren, um in die mitteilungsbezogene Kommunikation mit ihren unverhofften und unregelmäßigen Abläufen einzutreten. Wiederum sei an Maslow erinnert, der dargelegt hat, dass zunächst die elementaren Bedürfnisse erfüllt sein müssen, wie z. B. das Bedürfnis nach emotionaler Sicherheit und die Freiheit von der Angst des Versagens und der Bloßstellung, bevor höhere kognitive Kräfte wie Kombinatorik, Ideenfluss und Fantasie ins Spiel kommen können.

Meiner Erfahrung nach können gerade die heute etwas in Verruf geratenen Strukturübungen die Brücke bilden von einem vorgegebenen Ausgangstext zu einem Eigentext bzw. von der Reproduktion zur freien Produktion und selbständigen Kommunikation. Nehmen wir an, der folgende Dialog aus der Peanuts-Serie von Charles M. Schulz sei bereits eingeführt, d. h. semantisiert und phonetisiert worden, und die Schüler hätten ein wichtiges Zwischenspiel erreicht, d. h. sie könnten den Text mit verteilten Rollen frei darbieten, als ob es sich um ein natürliches Gespräch handele.

Lucie: Du hast eine Vier in Geschichte?
Das ist nur Durchschnitt.

Linus: Na und?
Ich bin ein Durchschnittsschüler in einer Durchschnittsschule. Was ist daran nicht in Ordnung?

Lucie: Du könntest mehr leisten.

Linus: Das ist die Durchschnittsantwort.

An die gespielte Reproduktion sind hohe Ansprüche zu stellen. Gerade im Hinblick auf das Lehrziel Kommunikationsfähigkeit

dürfen, was Intonation, paralinguistische und non-verbale Begleitmerkmale anlangt, keine Abstriche gemacht werden. Diese Bemerkung führt zu meiner vierten These: Mitteilungsbezogenes Sprechen ist nicht als isoliertes linguistisches Ereignis vorhanden, sondern nur in einem paralinguistische und nonverbale Elemente enthaltenden Kusserungskomplex existent. Gelingt anstelle des mechanischen Abspulens eine natürliche, lebensgetreue Darbietung, kann man sicher sein, dass die Schüler schon den Schritt von der eindeutig sprachbezogenen Kommunikation zu einer Mischform vollzogen haben. Es ist nämlich gar nicht möglich, einen lebendigen Dialog auch lebendig zu spielen und den richtigen Tonfall zu treffen, ohne sich in die Rolle hineinzusetzen. Man mache die Probe aufs Exempel und versuche, ein beliebiges Stück Dialogtext wirklich so zu sprechen, dass man exakt den Tonfall trifft und die Miene dazu macht, die sich in einer ungestellten Situation von selbst ergeben würde: man wird feststellen, dass man mit diesen "Kusserlichkeiten" unwillkürlich auch Geist und Gehalt des Textes aufnimmt. Konzentriert man sich umgekehrt auf Geist und Gehalt eines Textes, so stellen sich beim Sprechen die für einen Ablauf typischen mimischen und gestischen Signale ein, viele davon oft ganz unbemerkt von uns. Dazu müssen wir aber momentan aus der Rolle des Sprachschülers in die Textrolle schlüpfen. Dies ist die Voraussetzung für die Einbindung einer neuen Kusserung in das kommunikative Gesamtrepertoire.

Ein Beispiel für die psychologische Zusammengehörigkeit von bestimmten phonetischen Merkmalen und geistig-seelischem Gehalt einer Kusserung liefert Stevick (1976, 53). Stevick kann seine Muttersprache Englisch mit typisch spanischem, französischem oder deutschem Akzent sprechen. Es ist ihm jedoch unmöglich, diesen ausländischen Akzent in einem ernsthaften Gespräch zu verwenden, die Nachahmung gelingt nur beim Spiel, zum Spass und zum Schabernack.

Der Schritt hin zur mitteilungsbezogenen Kommunikation kann hier also aufgrund der typisch menschlichen Fähigkeit gelingen, von seiner eigenen Lage abzusehen und sich ganz

in andere, fremde oder fiktive Personen einzufühlen. Shirley MacLaine berichtet in ihrer Autobiographie (1974, 146), wie sie aus ihrem Hotelfenster in Kalkutta das Ein- und Aussteigen bei den stets überfüllten Bussen beobachtet: "Menschenmassen quollen aus dem Bus, und ebenso viele drängten sich mit flatternden Saris und Dhoties hinein. Ich machte mich unwillkürlich dünn, sooft ich dieses Gequetsche mit ansah. Einige Leute mussten jedesmal zurückbleiben, auch wenn sie ein paar Meter nebenher rannten und hilfreiche Hände sich ihnen entgegenstreckten." Dieses körperliche Mitgehen ist der äussere Ausdruck für die innere Anteilnahme.

Im Unterricht muss der Lehrer auf diese äusseren Zeichen achten, eben weil sie innere Ergriffenheit durch den Text oder die Rolle untrüglich anzeigen. Der Lehrer hat dann die Gewissheit, dass der Text tiefere Schichten der Persönlichkeit erfasst hat und darum besser behalten wird (vgl. die 'dimension of depth' bei Stevick 1976, 34 ff.). Leider begnügen sich viele Lehrer bei der Reproduktion von Dialogen mit viel weniger, so dass manche Autoren dem Fehler verfallen sind, sich grundsätzlich gegen das Auswendiglernen fetiger Texte auszusprechen.

Zurück zu unserem Textbeispiel. Wir gehen also davon aus, das Zwischenspiel der freien Reproduktion sei in unserem umfassenden Sinne erreicht worden. Um aber eigene Kommunikationsbedürfnisse auszudrücken, dürfen wir nicht bei einer noch so gekonnten Wiedergabe stehen bleiben. Den Brückenschlag von der blossen Übernahme fertiger Rollen zu eigenen Kommunikationen können wir mit Hilfe von Substitutionstafeln, monolingualen und bilingual gesteuerten Strukturübungen tun. Das Entscheidende an diesen Austauschübungen ist nun aber das, was bisher eher als unwichtiges lexikalisches Füllsel galt. Das wechselnde Vokabular - so argumentierte man bisher - ist dazu da, die Monotonie der bis zur habituellen Handhabung der Struktur notwendigen vielen Wiederholungen zu vermeiden. Das ist richtig, wenn man als Ziel nur die Automatisierung einer Struktur vor Augen hat. Bedenkt man aber, dass mit den wechselnden Wörtern auch wechselnde Inhalte sichtbar werden,

veränderte Kontexte aufscheinen und neuer Sinn möglich wird, so wächst der Strukturübung eine weitere Funktion zu: sie macht erfahrbar, was nunmehr mit der Einübung eines neuen Sprachstücks alles sagbar geworden ist; sie zeigt mir an, welche Ausdrucksbereiche sich mir erschliessen. Daraus ergibt sich die Aufgabe des Lehrers, die Lexik nicht einfach als beliebig zu betrachten, sondern durch die Auswahl der Lexik seinen Schülern relevante Kommunikationsbereiche zu eröffnen. Durch blosses sprachliches Manipulieren kann man den riesigen in der Sprache daliegenden Gedankenvorrat anzapfen. Der Volksmund, die Werbung und die Dichtung wissen das und machen davon Gebrauch. Man bedient sich des simplen Tricks des Austausches eines lexikalischen Elements und vermag damit immer wieder aufs neue zu überraschen.

"Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen" dichtet Goethe. "Kennst du das Land, wo die Kanonen blühen" grollt Kästner. So auch im Fremdsprachenunterricht. Denn die Sprache verleugnet ihren realen Herzschlag nicht einmal im scheinbar öden Strukturdrill. Anfänglich spielen wir bloss mit der Sprache, prüfen, was in diese oder jene Satzlücke passt, haken die Liste der eingeführten Vokabeln ab, und plötzlich reisst die Sprache uns fort, öffnet uns neue Bereiche des Ausdrucks.

So scheint unsere Austauschübung zunächst auf den Bereich Zeugnisse und Zensuren beschränkt, immerhin ein bedeutsames Gesprächsthema in der Schule:

	ein		Geschichte
	zwei		Mathe
Du hast eine	.	in	Deutsch
Hast du eine	.		Englisch
	sechs		Physik

Das ist prima
 Klasse
 in Ordnung
 (nur) Durchschnitt
 nicht in Ordnung
 schade
 schlecht

Doch gibt Austausch und Abwandlung des Satzes

Du könntest mehr leisten

gleich eine Reihe verschiedener Perspektiven frei. Die mit dieser Äusserung möglichen Sprechakttypen der Ermahnung, des gut gemeinten Ratschlages, des frommen Vorsatzes, der höflichen Kritik kommen in vielen Lebensgebieten oder Sachbereichen vor.

		mehr	leisten
		langsamer	sprechen
		schneller	vorgehen
		weniger	fehlen
		mehr Tierfilme	zeigen
		bessere Gesetze	machen
		sachlicher	argumentieren
		mehr Geld für ...	geben
ich			
du	könnt-	etwas	
er		ein bisschen	
sie	sollt-	noch	
man			
		länger	schlafen
		häufiger	fernsehen
		weniger	essen
		weniger	trinken
		höflicher	
		ruhiger	sein
		freundlicher	
		schneller	abgeben
		genauer	abspielen

In Analogie zu vielen von mir auf Land aufgezeichneten und analysierten Englischstunden stelle ich folgenden Übungsverlauf vor:

1. Satzschalttafel: Ablesen von der Tafel, aber flüssiges intonationsgerechtes Sprechen.
2. Mündliche Dolmetschübung, d. h. muttersprachliche Steuerung der Sätze der Satzschalttafel und weiterer Sätze nach gleichem Muster.
3. Monolinguale Steuerung
Vielleicht beginnt man mit dem Hier und Jetzt, dem Bereich der Schule bzw. des Lehrgangs. Der Lehrer könnte Sätze des gewünschten Typs wie folgt anregen:

Spreche ich nicht deutlich genug?
Spreche ich zu viel?
Was möchtest du bei mir verbessern?
X kommt oft zu spät.
Y meldet sich nie.

Von hier aus kann man zu Bereichen des öffentlichen Lebens übergehen. Der Lehrer muss die Bereiche abtasten, von denen er weiss oder annimmt, dass sie für seine Schüler irgendwie relevant sind. Er kann Personen nennen, die im Kreuzfeuer der Kritik stehen, bei denen man spontane Reaktionen erwarten darf, oder auch Ereignisse, die gerade Tagesgespräch sind. Ein politisches und kulturelles Reizklima kommt ihm da zustatten:
Was sagen Sie zu Idi Amin? Jimmy Carter? Zum Schulessen? Zum Streik in ...?

Schliesslich kann man auf den privaten Bereich und die ganz persönlichen Dinge zu sprechen kommen:
Sie sind doch in einem Volleyballteam, nicht wahr?
Was wünschen Sie sich manchmal von Ihren Mannschaftskameraden? Sie haben doch einen älteren Bruder. Möchten Sie, dass er sich ändert? Haben Sie manchmal auch eigene Vorsätze, Wünsche an sich selbst, den Willen, sich zu ändern?

Ich stelle hier den Grundsatz auf, dass es ganz unvermeidbar ist, dass in einem kommunikativen FU alle Teilnehmer viel voneinander wissen!

4. Freies Sätze bilden

Es hängt vor allem von der Anregungskraft der vorauslaufenden Phasen ab, ob spontan weitere Sätze gebildet werden und ob lediglich eine grammatische Aufgabe erfüllt wird und nichtssagende Sätze gebildet werden oder aber versucht wird, Wortwirklichkeit und eigene Wirklichkeit zur Deckung zu bringen.

Auf diese Weise wird es auch möglich sein, die Teilnehmer in kurze Gespräche zu verwickeln, d. h. kleine, vorwiegend mitteilungsbezogene Frage- und Antwort-Spiele in eine Strukturübung einzustreuen.

Lehrer: Sie singen doch im Schulchor. Möchten Sie dort etwas ändern?

Schüler: Wir sollten vielleicht etwas weniger oft proben.

Lehrer: Wieso? Ein Chor, der häufig probt, singt besser!

Schüler: Ja, aber viele Schüler haben nicht so viel Zeit.

Dieses Gespräch ist zwar nur ein Austausch zwischen dem Lehrer und einem Schüler, doch hören die übrigen sicher interessiert zu. Sie merken: hier wird nicht nur Sprache geübt, sondern sie erfahren hier vielleicht etwas Neues über ihren Mitschüler.

4. Goethe schreibt in Dichtung und Wahrheit (dtv-Gesamtausgabe Nr. 23, S. 101) von Besuchen der Dresdner Galerie während seiner Studentenzeit: "Ich besuchte die Galerie zu allen vergönnten Stunden, und fuhr fort, mein Entzücken über manche köstlichen Werke vorlaut auszusprechen. Ich vereitelte dadurch meinen löblichen Vorsatz, unbekannt und unbemerkt zu bleiben ... Da man auch mit Fremden und Unbekannten solche Werke nicht stumm und ohne wechselseitige Teilnahme betrachten kann, ihr Anblick vielmehr am ersten geeignet ist, die

Gemüter gegeneinander zu eröffnen, so kam ich daselbst mit einem jungen Manne ins Gespräch ..." "Die Gemüter gegeneinander zu eröffnen" - es gibt keine bessere Formel für gelückte Kommunikation.

Doch bei welchen Gelegenheiten gelingt uns das? Ich glaube nicht, dass mir dies glücken könnte, wenn ich mit einer Schülergruppe eine Gemäldegalerie besuchte. Hier setzt meine 5. These an: Für die Qualität der Kommunikation - und damit auch für das Lernresultat - sind die Kommunikationsinhalte entscheidend. Mir scheint, dass man über die Definitionsversuche des kommunikativen Prozesses und die Beschreibung seiner Modalitäten den Gegenstand der jeweiligen Kommunikation selbst, also das, was kommuniziert wird oder worüber man kommuniziert, zu wenig hervorgehoben hat. Im Fremdsprachenunterricht könnte man zusammenfassend von Unterrichtstextinhalten sprechen, ein Begriff, der die Inhalte und Themen sowohl von Dialogen und Lesenstücken als auch die thematischen Aspekte einzelner Übungssätze oder Randbemerkungen (z. B. über das schöne Wetter) einschliesst.

Dieser Begriff ist in der Fremdsprachendidaktik bisher nicht eingebürgert: unter dem "Thema einer Übung" versteht man normalerweise das grammatische Problem, das geübt werden soll, nicht etwa die Tatsache, dass jeder Satz der Übung auch eine inhaltliche Aussage trifft; sozusagen einen Mini-Text darstellt. Die inhaltliche Problematik wurde bisher vorwiegend unter dem Blickwinkel der auszuwählenden Situationen und der zu vermittelnden Landeskunde gesehen. Der Begriff Unterrichtstextinhalte bezieht dagegen alle im Unterricht vorkommenden Äusserungen ein.

Wie ist das Problem der Inhalte methodisch anzugehen? Eine Teillösung wurde im vorangehenden Unterrichtsbeispiel gezeigt: durch die Techniken des Austausches, Weglassens und Erweiterns vorgegebener Texte gelangen die Schüler schliesslich dazu, eigene Inhalte auszudrücken. Die Übung ist so gestaffelt, dass die Schüler zunehmend selbst bestimmen können, was sie sagen und worüber sie sprechen. Damit ist jedoch die Frage nach einer für den Basis- oder

Ausgangstext geeigneten Thematik keineswegs beantwortet.

Dazu abschliessend einige Bemerkungen. Unser Beispieltex-
t aus der Peanuts-Serie zeigt, dass ich an Themen denke,
die sich auf das Hier und Jetzt der Schüler selbst beziehen.
Schulleistungen, Zensuren und Zeugnisse beschäftigen die
Schüler, ja bedrängen und bedrücken sie oft. Meiner Er-
fahrung nach kann ein solcher Text guten Gesprächsstoff
bilden und bei den Schülern zur Klärung der eigenen Lage
beitragen¹. Auch wegen seiner Kürze ist unser Beispieltex-
musterhaft, denn er lässt den Schülern Zeit und Spielraum,
das Thema für eigene Kommunikationen abzuwandeln.

Das Hier und Jetzt der Schüler, ihr Schulleben und ihre
Familienprobleme gelten für mich nicht als die Zauberformel,
die alle Schwierigkeiten auf der inhaltlichen Ebene löst.
Im Grunde geht es darum aufzuzeigen, dass man Kommunikation
im Fremdsprachenunterricht nicht wie weitgehend üblich nur
über Belanglosigkeiten betreiben darf (jemand bestellt ein
Bier, kauft im Supermarkt ein, telefoniert usw.). Der
Fremdsprachenunterricht ist ja frei, auch anderes anzu-
sprechen, nämlich das, was unter die Haut geht, was uns
existentiell berührt. Das kann auch das Thema "Leiden" sein
- etwa der Hunger in den sich ausbreitenden Wüstenzonen der
Erde, der uns in Europa noch so fern scheint oder der Unfall
und die Verkrüppelung eines Schulkameraden, der uns nahe-
steht. Das kann ebenso gut das Thema "Freundschaft" sein,
das Glücksgefühle wie private Ängste wecken kann, oder
irgendein politisches Thema. Wesentlich ist, dass eine Ver-
bindung zum eigenen Leben und Streben hergestellt und auch
persönliche Betroffenheit ausgelöst wird. Dafür gibt es

¹ Welche Fülle von Themen die Schule selbst liefert, ist
dargelegt in dem Buch

C. Black / W. Butzkamm: Klassengespräche. Kommunikativer
Englischunterricht - Beispiel und Anleitung. (Heidelberg,
Quelle & Meyer, 1977)

Dieses Buch bildet in gewisser Weise ein Gegenprogramm
zu traditionellen Lehrwerken, deren Texte sich unserer
Meinung nach zu einseitig auf künftige Kommunika-
tions-situationen, etwa bei einer Auslandsreise, beziehen.

keine Formel. Kommunikativer Unterricht, der über die kommunikative Bewältigung von Alltagspraxis hinaus und jenseits von Kommunikation als Routine und Ritual die Fixierung des Gesprächs auf das Wesentliche betreibt, ist immer auch eine Kunst. Er fordert anstelle von Stumpfheit, Leere und Resignation Wachheit, Sensibilität und Hoffnung.

Literaturverzeichnis

- | | |
|-------------------|---|
| Hörmann, Hans | <u>Psychologie der Sprache.</u>
Berlin 1970 |
| MacLaine, Shirley | <u>Raupe mit Schmetterlingsflügeln.</u>
<u>Eine Autobiographie.</u>
Fischer Taschenbuch 1974 |
| Stevick, Earl, W. | <u>Memory, Meaning and Method. Some</u>
<u>Psychological Perspectives on</u>
<u>Language Learning.</u>
Rowley, Mass., 1976 |
| Watzlawick, Paul | <u>Menschliche Kommunikation. Formen,</u>
Störungen, Paradoxien.
Mit J. Beauvin u. D.D. Jackson.
Piper 1969, München, Zürich |